

A Inclusão na Perspectiva de Mães de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais¹

Francisco Vaz da Silva*

Cristina Milagaia**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa*

Ministério da Educação, EBI/JI Santo Condestável **

Resumo

Neste estudo, foram entrevistadas seis mães de crianças ou jovens com necessidades especiais seguindo a técnica de *focus group* com o objectivo de: i) Conhecer as suas perspectivas sobre o conceito e processos de inclusão, ii) identificar os indicadores de sucesso que mais valorizam e iii) identificar factores que consideram facilitadores de inclusão e os que consideram como barreiras à inclusão. Resultados mostram que este pequeno grupo de mães tem uma posição muito favorável à inclusão e consideram-na como uma questão de Direitos Humanos. Na sua perspectiva, as experiências de inclusão de sucesso, envolvendo a participação em actividades com outros, e o sentido da pertença estão associados a sentimentos de satisfação vividos por todos os envolvidos (crianças ou jovens, profissionais e os pais), o que põe em evidência a dimensão emocional que nos parece ser específica de pais. Apontam como indicadores de sucesso as características acolhedoras do ambiente, a



Vaz da Silva, F., Milagaia, C., (2018) A Inclusão na Perspectiva de Mães de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais, *Da Investigação às Práticas*, 8(1), 42 - 61.

Contacto: Francisco Vaz da Silva, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, Departamento das Ciências Sociais e Humanas Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal / fsilva@eselx.ipl.pt

Contacto: Cristina Milagaia, Ministério da Educação, EBI/JI Santo Condestável, Rua Pereira e Sousa n° 60, 1350-147 Lisboa, Portugal / caty.milagaia@gmail.com

(Recebido em fevereiro de 2017, aceite para publicação em outubro de 2017)

¹ Os autores usam o antigo acordo ortográfico.

participação em actividades em conjunto, as atitudes das pessoas (profissionais, pais das outras crianças e as próprias crianças), bem como a satisfação e regozijo manifestados por todos os envolvidos. A heterogeneidade do grupo, a sensibilização e envolvimento da comunidade e a adequação das práticas educativas dos professores são identificadas como factores facilitadores da inclusão. Pelo contrário, a falta de respostas para a inclusão após a escolaridade, os preconceitos, baixas expectativas e práticas educativas desadequadas são consideradas barreiras. Mães fazem ainda referência a dificuldades na cooperação e estabelecimento de verdadeiras parcerias entre famílias e professores como uma barreira. Os resultados são confrontados com os de outras investigações na área e são exploradas as contribuições para o aprofundamento da compreensão do conceito de inclusão.

Palavras chave: Inclusão, perspectivas de mães.

Inclusion seen by mothers of children and youngsters with special needs

Abstract

In this study six mothers of children or young people with special needs were interviewed following a focus group technique with the aim of: i) to know their views on the concept and processes of inclusion, ii) to identify indicators of success most valued, and iii) identify factors they considered facilitators and those considered barriers. Results show that this small group of mothers has a very favourable position towards inclusion and consider it as an Human rights issue. In their perspective, the experiences of successful inclusion, involving participation in activities with others and the sense of belonging, are associated with feelings of satisfaction experienced by all those involved (children or young people, professionals and parents), pointing out the emotional dimension of inclusion that seems to be specific to parents. They identify as indicators of success the welcoming characteristics of the environment, participation in activities with others, the attitudes of others (professionals, parents of other children and children themselves), as well as the satisfaction and joy expressed by everyone involved. The heterogeneity of the group, awareness and community involvement, as well as the adequacy of teachers' educational practices are identified as facilitators of inclusion. On the contrary, the lack support for inclusion after compulsory education, prejudice and low expectations, and inadequate teaching practices are considered barriers. Mothers also make reference to difficulties in family-teachers cooperation and in the building of true partnerships. Results are discussed by confrontation with those of other studies and potential contributions for the understanding of the concept of inclusion are explored.

Key Words: Inclusion, Parent's perspectives.

L'inclusion aux yeux de mères d'enfants et jeunes avec des besoins spéciaux

Resumé

Dans cette étude ont été interviewées six mères d'enfants ou jeunes gens ayant des besoins spéciaux selon la technique de groupe de discussion dans le but de : i) connaître leur opinion sur le concept et les processus d'inclusion, ii) identifier les indicateurs de succès les plus valorisés et iii) identifier les facteurs qu'elles considèrent favorables et ceux qu'elles considèrent comme des obstacles. Les résultats montrent que ce petit groupe de mères a une position très favorable par rapport à l'inclusion et la considèrent comme une question de Droits de l'Homme. Dans leur point de vue, les expériences d'intégration réussie, avec participation à des activités avec les autres et le sentiment d'appartenance, sont associés à des sentiments de satisfaction éprouvée par toutes les personnes impliquées (enfants ou de jeunes, professionnels et parents), soulignant la dimension émotionnelle de l'inclusion qui semble être spécifique aux parents. Elles identifient comme indicateurs de succès des caractéristiques d'accueil de l'environnement, la participation à des activités avec d'autres, les attitudes des autres (professionnels, les parents des autres enfants et les enfants eux-mêmes), ainsi que la satisfaction et la joie exprimée par toutes les parties concernées. L'hétérogénéité du groupe, la sensibilisation et la participation de la communauté, ainsi que l'adéquation des pratiques pédagogiques des enseignants sont identifiés comme facilitateurs de l'inclusion. Au contraire, l'absence de réponses pour l'inclusion après la scolarité, les préjugés, les faibles attentes et pratiques éducatives inadéquates sont considérés comme des obstacles. Les mères font encore référence à des difficultés dans la coopération et la mise en place de véritables partenariats entre les familles et les enseignants comme un obstacle. Les résultats sont confrontés à ceux des autres enquêtes dans ce même domaine et sont explorés les contributions à l'approfondissement de la compréhension de la notion d'inclusion.

Mots clés: Inclusion, perspectives des mères.

Os processos de inclusão podem ser percebidos de formas diversas por diferentes intervenientes envolvidos no processo. Tal como Katz (1998) sugeria diferenças nas perspectivas dos intervenientes a propósito do conceito de qualidade dos serviços de educação, também sobre a inclusão serão de esperar concordâncias e divergências nas perspectivas dos vários intervenientes – profissionais, famílias e pessoas com incapacidades. Neste trabalho, pretende-se explorar as perspectivas de mães de crianças ou jovens com necessidades especiais sobre inclusão.

Os estudos sobre as perspectivas de pais são relevantes, na medida em que estas nem sempre coincidem com as perspectivas dos professores e/ou outros profissionais, podendo o seu conhecimento e partilha contribuir para melhorar a comunicação e a cooperação entre todos (Bryer, Grimbeek, Beamish, & Standley, 2004; Cintra, Rodrigues, & Ciusca, 2009). Duhaney e Salend (2000) justificam a relevância da investigação sobre as perspectivas de pais sobre a inclusão no contexto da importância do seu envolvimento para o sucesso de programas educativos inclusivos com os seguintes argumentos: a) em muitos quadros legais, os pais

participam na decisão de colocação dos seus filhos em programas inclusivos. Por exemplo, nos Estados Unidos, os direitos dos pais estão consignados na *Individuals with Disability Education Act Amendments* (US Congress, 1997) que enquadra o seu envolvimento no despende, na avaliação, planificação do programa educativo, escolha e avaliação do mesmo programa. Em Portugal, o Decreto-lei nº 3 de 2008, que regulamenta os serviços de educação especial, atribui aos pais alguns dos direitos acima descritos; b) os pais têm um papel central no desenvolvimento e nas actividades educativas dos seus filhos e, por isso, a cooperação e articulação da sua atuação com a dos serviços de educação têm influência nos resultados desenvolvimentais das crianças; c) os pais são a força motriz de muitos serviços oferecidos às crianças, advogando a favor dos direitos e da qualidade das respostas às necessidades dos seus filhos; d) os pais são muitas vezes os iniciadores e os defensores de reformas e inovações no sistema educativo, sendo um exemplo disso a sua influência nos primeiros momentos do movimento pela integração; e) as reacções dos pais são essenciais na avaliação da validade social da inclusão. As perspectivas dos pais são também relevantes para a avaliação sistémica das práticas educativas inclusivas e, conseqüentemente, as suas opiniões constituem informação importante para as escolas e os professores.

Por estas razões, o tema tem merecido a atenção de investigadores, cujos estudos publicados incluem escalas de avaliação, como por exemplo a *Parental Attitudes to Inclusion Scale* (Palmer, Borthwick-Duffy, Widaman, & Best, 1998, citados por Bryer, et al., 2004), ou entrevistas (Duhaney, & Salend, 2000; Leyser, & Kirk, 2004). Alguns estudos, como por exemplo o de Palmer, Borthwick-Duffy, Widaman, e Best (1998) utilizaram abordagens mistas em que os dados da aplicação de uma escala foram completados com o tratamento e publicação das opiniões escritas dos pais recolhidas na mesma ocasião (Palmer, Fuller, Arora, & Nelson, 2001).

Uma breve revisão da investigação sugere resultados contraditórios. Leyser e Kirk (2004) fazem referência a estas discrepâncias, mencionando estudos em que os pais manifestam apoio aos programas inclusivos e satisfação relativamente aos benefícios para os seus filhos, enquanto que noutros estudos, os pais mostram maiores reservas. No seu próprio estudo (Leyser, & Kirk, 2004), que envolveu um número alargado de pais (N=473), estes investigadores reportam que a maioria dos pais é favorável à inclusão e suportam a legislação que a apoia, reconhecem benefícios, quer para os alunos com necessidades especiais, quer para os alunos com desenvolvimento típico (DT), mas também exprimem preocupações em relação aos programas educativos inclusivos, nomeadamente, os que revelam maior dificuldade na qualidade e acesso a serviços, menores competências de ensino e disponibilidade de tempo para apoios individualizados por parte dos professores de ensino regular. Estes resultados são semelhantes aos reportados noutros estudos (Boer, Pilj, & Minnaert, 2010; Elkins, Kraayenoord, & Jobling, 2003; Duhaney, & Salend, 2000).

Vários factores parecem influenciar a opinião dos pais sobre a inclusão, designadamente o nível de severidade das incapacidades das crianças (pais de crianças com incapacidades mais ligeiras tendem a ter opiniões mais positivas, comparativamente a pais de crianças com incapacidades mais severas), as idades das crianças (pais de crianças mais novas tendem a ter opiniões mais favoráveis sobre a inclusão do que pais de crianças mais velhas), a experiência na educação especial (pais cujos filhos estão há menos tempo, menos de dois anos, em escolas especiais tendem a ter opiniões mais favoráveis do que pais cujos filhos frequentam este tipo

de escolas há mais tempo, mais de cinco anos) e o nível de educação dos pais (pais com níveis de educação mais elevados tendem a ter opiniões mais favoráveis sobre a inclusão) (Leyer, & Kirk, 2004; Duhaney, & Salend, 2000).

Neste estudo exploratório, pretendeu-se estudar as perspectivas de mães de crianças com necessidades especiais sobre a inclusão. Os nossos objectivos foram:

- i) Conhecer as perspectivas de mães de crianças/jovens com necessidades especiais sobre o conceito e processos de inclusão;
- ii) Identificar os indicadores de sucesso mais valorizados pelas mães;
- iii) Identificar os fatores que mães apontam como facilitadores da inclusão nos diferentes contextos de vida, bem como as barreiras encontradas.

Para perseguir estes objectivos, escolhemos um grupo de seis mães de crianças ou jovens com necessidades especiais, membros ativos de uma associação de pais de âmbito nacional. Além de estarem activamente envolvidas nos processos educativos dos filhos, todas as mães integravam redes de pais, tendo participado numa formação sobre a relação entre família e escola na perspectiva da elaboração de planos educativos individuais (PEI). As seis entrevistadas são mães de crianças e jovens com necessidades especiais que se podem classificar de baixa incidência e alta intensidade, com diagnósticos de Trissomia 21 (três casos) e Perturbações do Espectro do Autismo (três casos), e idades compreendidas entre os sete e os 19 anos, frequentando níveis de ensino do 1º Ciclo ao Secundário.

O recurso a informadores privilegiados tem sido largamente utilizado no domínio das ciências sociais e da educação por apresentarem como vantagem o facto de serem sujeitos que têm uma experiência directa relativamente aos temas abordados e um conhecimento do que se passa na comunidade relativamente a esses mesmos temas (Marshall, 1996; Payne, & Payne, 2004).

Foi utilizada uma abordagem qualitativa (Bogdan, & Blikem, 2013), tendo os dados sido recolhidos com recurso a uma entrevista semi-directiva, através da técnica de *focus group*, que permitiu obter opiniões detalhadas sobre o tema e ouvir simultaneamente todas as participantes, tendo sido recolhida uma vasta quantidade de material num curto espaço de tempo. A entrevista teve uma duração de aproximadamente 90 minutos em que, após lançamento de cada tema pelo entrevistador, cada participante intervinha; dado o clima de confiança que rapidamente se gerou, os testemunhos de cada um podiam ser complementados com as opiniões dos outros participantes. Com esta técnica de recolha de dados, *focus group*, foi conseguido o objectivo de permitir que as mães partilhassem experiências e vivências, enriquecendo assim os dados recolhidos (Skinner, Rodrigues, & Bayley, 1999).

A entrevista foi realizada numa sala especialmente preparada para o efeito, nas instalações da Escola Superior de Educação de Lisboa, e foi integralmente gravada. A gravação da entrevista foi transcrita e o texto reenviado às participantes para que o pudessem analisar, alterar e acrescentar informação. O texto assim obtido foi então objecto de análise de conteúdo, seguindo os procedimentos recomendados por Bardin (2009), num processo em que os dois

autores participaram, elaborando sucessivas versões até chegarem a uma versão final que mereceu o acordo de ambos.

No seguinte quadro, mostram-se as categorias e frequências de unidades de registo resultantes desta análise. Na apresentação dos resultados, serão usadas unidades de registo que nos parecerem mais ilustrativas do sentido das opiniões expressas relativamente aos assuntos abordados.

Quadro 1: Resultados da Análise de Conteúdo

Temas	Categorias	Freq.
Conceito de Inclusão	A inclusão proporciona sentimentos de satisfação e regozijo em todos os envolvidos	11
	A inclusão implica a criação de condições de acesso e participação para as pessoas com necessidades especiais	6
	A inclusão é uma questão de Direitos Humanos	4
	A inclusão proporciona condições favoráveis ao desenvolvimento	4
Indicadores de Sucesso	As atitudes das pessoas – pares pais e profissionais	35
	A participação em actividades em conjunto com os outros	27
	As características acolhedoras dos ambientes de inclusão	21
	As manifestações de regozijo dos participantes	17
Factores facilitadores e barreiras	São factores facilitadores a heterogeneidade dos grupos de inclusão,	3
	As iniciativas de sensibilização e envolvimento de toda a comunidade educativa	15
	As práticas educativas dos professores	16
	São barreiras à inclusão a falta de respostas para a inclusão após as idades escolares	3
	Os preconceitos e baixas expectativas dos profissionais	11
	Algumas práticas educativas dos professores, a falta de cooperação entre famílias, escolas e professores	13

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De forma geral, a entrevista decorreu num clima informal; as participantes respeitaram o tempo de intervenção de cada uma (houve poucas interrupções), não deixando no entanto de exprimir, por vezes apaixonadamente, os seus pontos de vista. Ficou desde o início estabelecido, em consequência de uma pergunta direta de uma das mães – *“tem de ser sempre relacionado com a escola?”* –, que a abordagem deste tema não se restringiria apenas ao contexto escolar, já que *“... a inclusão não é só na escola”* (frase que o entrevistador usou na sua resposta).

A análise de conteúdo realizada resultou na identificação de categorias de informação agrupadas de acordo com os objectivos do estudo.

CONCEITO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DAS MÃES

A inclusão é um tema que lhes é caro e sobre ele discorreram com fluência e riqueza de argumentos, afirmando a sua natureza como uma questão de Direitos Humanos que ainda não estão completamente assegurados, caso contrário *“nem tínhamos de estar a falar sobre eles”* (P.), nem como sendo algo que diga apenas respeito a pessoas com deficiência.

Consideram que a inclusão implica a criação de condições que permitam a igualdade de acesso e de participação em actividades e serviços na comunidade, mostrando-se exigentes relativamente ao conceito de igualdade. Assim, não é suficiente, por exemplo, que um determinado serviço disponibilize medidas de apoio a pessoas com deficiência em determinados dias da semana porque *“essa ajuda tem de existir no momento em que a pessoa chega lá!”* (P.); de outra forma, está-se a condicionar a acessibilidade em igualdade de circunstâncias.

Dito isto, as mães participantes são, unânime e veementemente, favoráveis à inclusão porque, potencialmente, proporciona condições favoráveis ao desenvolvimento dos seus filhos. Como dizia uma das mães a propósito da experiência do seu filho num grupo de escuteiros: *“... durante muito tempo nós sentimos que ali [estava] uma rede de apoio, que ele ali sabia que podia sempre contar, que tinha sempre alguém do lado dele, que tinha alguém que o compreendia, que se esforçava e isso, na altura, foi manifestamente muito importante.”* (P.). Mas, são também favoráveis à inclusão, porque a experiência de participação com sucesso em actividades com outros é fonte de satisfação e regozijo para todos os participantes envolvidos, sejam eles crianças/jovens com incapacidades, pares ou adultos. E isto é, para elas, uma evidência: *“É que eu não sei porque é tão difícil esta coisa da inclusão, porque é tão gratificante quando as coisas funcionam, todas as partes se sentem tão bem ... Eu acho que as pessoas que conseguem descobrir isto são ... passam a ser inclusivas.”* (M.)

Sem terem, ao longo da entrevista, formulado uma definição de inclusão que cumprisse critérios comuns aos dos profissionais da educação, as mães afirmam-se perfeitamente conhecedoras do que é a inclusão, capazes de a reconhecerem, sendo também capazes de identificar situações de exclusão disfarçada ou escondida: *“O que eu acho é que nós sabemos*

muito bem o que é a inclusão (...) porque nós sentimos todos os dias a exclusão e, portanto, captamos muito bem quando há um ambiente inclusivo.” (M.)

As perspectivas favoráveis à inclusão expressas por estas mães conflituam com as limitações que, nas suas opiniões, a actual legislação impõe aos jovens no que toca ao acesso a uma formação profissional e, consequentemente, ao acesso ao mercado de trabalho e à possibilidade de terem uma vida adulta com autonomia e dignidade. A este respeito, as mães exprimiram críticas e reservas à medida currículo educativo individual (CEI) consignada no D.L. 3/2008.

Indicadores de inclusão de sucesso

Ao longo da entrevista, as mães referem-se a vários indicadores de sucesso que agrupámos em quatro categorias:

- a) As características acolhedoras do ambiente em que a criança é acolhida;
- b) A participação em actividades em conjunto com outros nos contextos de inclusão;
- c) A atitude das pessoas, incluindo pares e pais das outras crianças; a atitude e desempenho dos profissionais;
- d) A satisfação e regozijo manifestados por todos os envolvidos em experiências de sucesso.

De seguida, iremos detalhar cada uma destas categorias.

As características acolhedoras dos ambientes em que a criança é acolhida e o sentimento de pertença ao grupo que este tipo de acolhimento proporciona foram explicitamente indicados por uma das mães e, implicitamente, por várias outras quando relatavam experiências de inclusão de sucesso. A percepção destas características do ambiente é, para as mães, um indicador de sucesso da inclusão.

A participação nas actividades do grupo em que as crianças/jovens estão incluídas foi referida várias vezes pelas mães participantes e poderá, por isso, ser considerada como um dos indicadores mais valorizados. Esta participação em actividades foi algumas vezes descrita como uma participação plena - *“São vários sketches nesta peça [de teatro] em que ela entra em vários. Num é a principal protagonista, noutros não. Mas sempre muito implicada.”* (G.) e é notória na descrição desta experiência a colaboração entre todos os envolvidos, bem como o envolvimento da jovem com incapacidade. Por vezes, esta participação está dependente da adequação dos níveis de exigência - *“... era-lhe exigido o mesmo que aos outros, mas adaptado (...) são coisas à medida dela, é respeitada a capacidade dela, não é subestimada.”* (G.). Esta atenção e respeito pelas características individuais é um aspecto muito valorizado pelas mães que a associam às oportunidades de participação que são proporcionadas pelos profissionais envolvidos, como veremos mais adiante.

A participação é também um indicador valorizado em contexto escolar. Uma das mães, referindo-se aos trabalhos de grupo em contexto de sala de aula explicava: *“... o que é importante é que ela possa [participar], por exemplo, nos trabalhos de grupo. Se há uma turma que*

vai ser dividida em grupos, que ela possa pertencer a um grupo. Verdadeiramente, porque pertencer a um grupo e não fazer nada não é pertencer a um grupo.” (G.)

Muito do sucesso da inclusão depende das pessoas, dos profissionais, dos pais de outras crianças/jovens, dos pares. Para estas mães, a percepção que têm das atitudes dos interlocutores é um bom indicador e factor de sucesso da inclusão. Quando relatam experiências positivas de inclusão, as mães referem-se explicitamente a atitudes de aceitação da pessoa, com todas as suas características, pelos adultos e pares: *“Ela foi muito bem aceite pelo grupo [de teatro].” (R.), “... durante muitos anos foi um grupo [escuteiros] de suporte que o acolheu, com todas as características dele, as mais positivas e as menos positivas.” (P.)*

Referem também a importância da aceitação da criança e das suas diferenças pelos pais das outras crianças: *“[na reunião de pais] foi muito bonito porque os pais [dos alunos da turma] entraram naquele registo e começaram a dizer que estão muito contentes por ela estar na turma. E foi bonito.” (M.)*

As atitudes e desempenhos dos profissionais são factores centrais no sucesso da inclusão. As mães fazem referência à disponibilidade para com a criança, à ausência de preconceitos relativamente à deficiência e às menores capacidades e, principalmente, às iniciativas para proporcionar oportunidades de participação das crianças/jovens nas actividades com os outros, na disponibilidade para experimentar e, simultaneamente, ajudar. Como testemunhava uma das mães: *“Havia, de facto, muito boa vontade. Isso era uma diferença. Eu acho que, em relação a outros contextos, quer na escola, quer noutros sítios, havia muito boa vontade, vontade de ajudar um miúdo com características diferentes.” (P.)* Propósitos logo corroborados por outra mãe como se pode perceber no seguinte excerto:

“G- É dar oportunidade ... dar oportunidade sem [ter], à partida, o preconceito de que não vai conseguir.

P- É isso mesmo.

G- É dar oportunidade de participar ... e ver se consegue, ou não consegue. O que se consegue é à sua maneira, à sua medida.”

Na perspectiva das mães, é também valorizada, nas atitudes dos profissionais, a capacidade para inovar e experimentar novas estratégias facilitadoras da inclusão, ideia que, por vezes, exprimem pela negativa: *“A maior parte das pessoas não procura. Procuram primeiro o mais fácil (...) Mas não procuramos muitas vezes - deixa lá ver agora desta maneira. E isso não fazemos muitas vezes. Por isso é que não há tanta inclusão.” (P.)*

É também pela atitude dos profissionais, pela percepção da sua consistência com o que sentem estar a acontecer, que as mães detectam situações de exclusão e “não se deixam enganar” como disseram: *“É a atitude das pessoas. Porque as pessoas dizem-nos uma coisa, mas as atitudes delas podem dizer outra e, quando as coisas são contraditórias, já ninguém nos consegue enganar.” (M.)*

Como indicador de sucesso da inclusão, as mães entrevistadas fazem ainda referência aos sentimentos de satisfação experimentados, quer pela criança/jovem com necessidades especiais, quer pelas outras pessoas envolvidas. No primeiro caso, esta satisfação é associada ao sentimento de realização e demonstração de capacidades: *“... e ele foi e esteve muito bem e ... também muito mal que aquilo também custava [curso de artes circenses]. Mas no fim foi muito giro ... percebeu-se quanto ele gostou e o quanto foi importante.” (P.)* Outra mãe contou: *“... ela andava em cima da prancha nas ondas. Fantástica. Com um monitor, andava lá de um lado para o outro. (...) Ela adorou aquilo e tal forma que fez os 15 dias de surf, depois fez 15 dias de vela, adaptada também, e acabou por passar um mês fantástico. E aquilo era inclusão mesmo.” (J.)*

No segundo caso, no que respeita a profissionais e pares, a satisfação resulta da partilha de experiências e de os envolvidos se deixarem tocar pelo entusiasmo que essas experiências proporcionam. Como dizia uma das mães, *“a pessoa [profissional] que é inclusiva (...) é aquela que percebe que também podemos tirar prazer daquela pessoa que é diferente. E esse prazer é isto, é o entusiasmo com eles.”* (P.)

Para as mães, também são importantes os sentimentos de satisfação expressos pelos pares que partilham as conquistas realizadas pela criança/jovem com necessidades especiais: *“... inclusão é também quando outros ficam felizes por reconhecerem um progresso e o esforço.”* (M.)

A manifestação de satisfação experimentada por todos os envolvidos foi considerada, simultaneamente, como uma característica das experiências inclusivas e também um indicador de inclusão pois, nas suas experiências, essa satisfação é um sinal da característica inclusiva da situação vivida.

FACTORES FACILITADORES E BARREIRAS À INCLUSÃO

A percepção de que a sociedade, de forma geral, tem feito progressos e é, hoje em dia, mais inclusiva do que há uns anos merece da parte do conjunto das participantes uma concordância com reservas, tendo sido reconhecidas e apontadas algumas barreiras significativas. Nesta secção, iremos dar conta dos resultados da entrevista, relacionados com factores facilitadores e barreiras à inclusão. De forma sumária, emergiram das entrevistas, como factores facilitadores, a heterogeneidade dos grupos de inclusão, as iniciativas para a sensibilização e o envolvimento da comunidade educativa, e as práticas educativas dos professores. Como barreiras, as mães participantes referiram a falta de respostas relativamente à inclusão social após a escolaridade, os preconceitos e baixas expectativas, as práticas educativas dos professores, bem como dificuldades na cooperação entre as famílias, a escola e os professores.

Nas explicações para as razões do sucesso de experiências de inclusão relatadas, algumas mães mencionaram a heterogeneidade dos grupos como um factor facilitador desse sucesso: *“...o grupo [de teatro] era muito heterogéneo (...) pessoas muito diferentes com idades compreendidas entre os 12 e os 60. [Noutro grupo em que experiência não foi tão positiva], eram todos da mesma idade.”* (G.) As razões pelas quais a heterogeneidade é considerada como um factor facilitador da inclusão dizem respeito à expectativa de que existam diferenças nos desempenhos dos vários elementos do grupo, o que não aconteceria se o grupo fosse homogéneo. Uma das mães explicava esta lógica nos seguintes termos: *“... ajudou a que as coisas corressem bem porque era um grupo muito heterogéneo. Portanto, tinha miúdos mais pequenos, miúdos maiores, e isso permitia que ele pudesse fazer o atelier com a resposta dele, assim como cada um dos outros com as respostas de acordo com a sua idade.”* (P.)

Outros factores facilitadores da inclusão decorrem de preocupações com o bem-estar dos seus filhos e, geralmente, incluem a sensibilização e envolvimento da comunidade educativa. Um dos exemplos alude a ajudas para facilitar a orientação da criança/jovem no espaço da escola em função do seu horário. Aponta uma das mães: *“...por exemplo, chegar a uma escola nova ... e o diretor de turma fazer um horário para cada pavilhão e para a Auxiliar [Assistente Operacional] que está no início de cada pavilhão poder saber se ela [criança/jovem] está no pavilhão certo e orientá-la. (...) Isso é inclusão. São pequenas coisas que se podem fazer para incluir.”* (G.)

Outras iniciativas dizem respeito à sensibilização dos pais das outras crianças, explicando estes os princípios inclusivos adoptados pela escola, oferecendo informação sobre as necessidades de pessoas com incapacidades. Estas iniciativas, na experiência destas mães, podem vir da própria escola e dos professores, tal como a reunião de pais que uma das mães relatou: *“A forma como ele [professor] fez tudo foi muito bonito ... nunca tive um início de ano lectivo tão bonito e tão harmonioso. Acho que essas informações passadas aos pais são importantes.”* (M.) Outras vezes são os pais das crianças/jovens com necessidades especiais que assumem a passagem de informação sobre as crianças/jovens e as suas necessidades aos professores e restante comunidade escolar. Uma das mães partilhou a sua experiência: *“Fui eu que apresentei aos colegas [da criança/jovem] o que se passava com o S. (...) tem uma doença rara e não é visível ... e, portanto, a páginas tantas parece uma criança aberrante, tem tiques, diz coisas estranhas e é difícil de perceber (...) Correu bem, correu muito bem. Durante o ano sentimos que vários colegas, que tinham uma atitude muito reativa, passaram a perceber, iam ter com ele, faziam perguntas ...”* (P.) Depois desta experiência, no ano seguinte, foi sugerido que fosse a própria criança a realizar esta sensibilização. *“Falámos com o S., se ele queria ou não. Ele disse que sim. Com a nossa ajuda preparou um pequeno powerpoint, onde incluiu um filme (...) Foi ele que comandou a apresentação toda (...) naquele momento surpreendeu tudo e todos porque falou com uma capacidade, com um à vontade que acho que desarmou toda a gente. (...) Foi um momento em que ele brilhou por aquilo que ele é, com as características que tem e que, noutro contexto, não são tão positivas.”* (P.)

Algumas mães salientaram ainda como factores facilitadores da inclusão algumas práticas educativas dos professores. Uma delas partilhou uma experiência de inclusão inversa: *“A professora de geografia (...) veio à sala buscar a minha filha, porque a minha filha está numa Unidade de Ensino Estruturado (UEE) (...) na segunda semana trouxe a turma toda à sala [da UEE]. Portanto, fez o inverso. (...) Eu acho que foi uma boa forma de incluir (...) a partir daí os miúdos da turma da minha filha, como sabem que ela é da turma deles, vão buscá-la para ir para a cantina, ... ajudam-na a pegar na faca e no garfo para partir coisas, sem que ninguém lhes peça nada a eles.”* (J.)

No que diz respeito a limitações e barreiras à inclusão, vamos encontrar temas que são, muitas vezes, o negativo de alguns dos factores favoráveis à inclusão. Assim, apesar das experiências de sucesso que relatam ao longo da entrevista, as mães apontam medidas que, mesmo se tomadas com a intenção de promover o acesso e a participação em actividades a pessoas com necessidades especiais, são vistas como discriminatórias e barreiras à inclusão, como o exemplo seguinte ilustra: *“Eu estou a lembrar-me, por exemplo, das visitas aos museus e a oficinas. Ou seja, há oficinas para meninos com necessidades educativas especiais, e há oficinas para o público em geral ... O que é isto? Isto não é nada!”* (P.)

Manifestam as suas preocupações no que respeita à falta de respostas e de saídas de formação profissional para jovens com incapacidades, bem como à sua futura inserção social enquanto adultos: *“Mas eu não acredito cá na comunidade. Não acredito porque vejo o que é que acontece aos jovens com deficiência na comunidade. Vão parar àqueles centros de meninos ... centros de pessoas com deficiência. Que são adultos tratados como meninos, são todos muito queridos ... O que mais me custa é pensar ... poder ver a minha filha um dia assim.”* (M.)

De facto, na entrevista, foi expressa a noção de que a inclusão seria mais fácil, sob todos os pontos de vista, mas em particular no que respeita à inclusão social, enquanto as crianças são mais pequenas. O testemunho que R. partilha é ilustrativo: “... eu tive uma boa experiência no jardim de infância e no 1º ciclo principalmente. Depois foi ainda boa no 2º ciclo. E depois foi péssima, péssima entre aspas, foi menos boa no 3º ciclo em termos de grupo de referência para os nossos filhos, que é absolutamente importante, não é? (...) e aqui [a partir do 3º ciclo] é que começa a haver necessidade de estratégias exteriores que consigam reverter esta situação [de exclusão social].” (R.) Apontando, assim, a idade das crianças como um factor que influencia a inclusão.

Outra das barreiras à inclusão mencionadas pelas mães são os preconceitos sobre a deficiência e as baixas expectativas deles decorrentes. Nas suas experiências, estas mães são confrontadas com pessoas e/ou situações limitadoras das oportunidades de acesso e participação a pessoas com incapacidades, por não se acreditar que sejam capazes, como o seguinte exemplo ilustra: “Enquanto que na XXX [instituição de educação especial] têm muito medo de a deixar ir sozinha, ele [monitor de natação] deixou-a ir ... e não é que ela nada! Ela consegue nadar e na XXX diziam-me que não.” (R.)

Dificuldades de aceitação de pessoas com deficiência são ainda uma realidade, mesmo em relação aos contextos escolares. As mães descrevem na entrevista experiências de luta pelo reconhecimento dos direitos dos seus filhos em relação à inclusão na escola regular: “... ou tu achas que quando cheguei à escola e disse assim – olhe eu queria inscrever a minha filha – elas [responderam] – ah! Que bom, vem aí uma pessoa com deficiência. Até que enfim, era isso mesmo que ... - Não. Foi primeiro montes de reuniões, montes delas. E depois, quando ela estava a acabar a infantil eu fui lá com o 3 de 2008 [Decreto Lei] e disse – olhem meus amigos, venho-vos aqui dar este Decreto-lei para vocês lerem porque eu amanhã (...) venho cá para inscrever a V. no ensino básico.” (M.) Outra mãe partilhou a situação vivida actualmente com a sua filha: “... ela está inscrita num décimo ano e ainda não começou o ano lectivo. Portanto, veja bem como estão as coisas em relação à escola (...) a minha tristeza em relação à escola. Neste momento [novembro] a menina ainda não começou o ano lectivo e estamos a dois passos das reuniões intercalares para as primeiras avaliações. Quer dizer, isto é o quê?” (R.) Os preconceitos sobre pessoas com necessidades especiais são sentidos pelas mães como vindos de direcções de escolas, mas também da parte da comunidade educativa, designadamente dos pais de outras crianças que temem que a inclusão de alunos com estas características venha a prejudicar os seus filhos: “... como a R. [mãe deste grupo] disse, a sociedade está melhor e essas pessoas [pais de outras crianças] também são pessoas que vivem na sociedade, mas quando chegam à escola temos aquela ideia que um miúdo com deficiência, provavelmente, vai prejudicar. E todos os pais querem que os filhos cheguem ao expoente máximo, não é?” (M.)

Na escola, as barreiras à inclusão decorrem, por vezes, das práticas educativas dos profissionais que não cuidam o suficiente, na perspectiva destas mães, da efetiva participação da criança/jovem nas actividades com os outros na sala de aula o que, como vimos, é um dos indicadores de inclusão mais valorizados pelas mães. Na entrevista, são relatados episódios em que as mães foram levadas a intervir, no sentido de alterar práticas educativas que consideravam desadequadas: “E isso [envolvimento da jovem em trabalhos de grupo na sala de aula] foi feito na escola porque eu exigi, mas a tendência é sempre para ela, ou não pertencer a grupo nenhum, ou pertencer e não fazer nada e os outros fazem tudo.” (G.)

Este papel de advocacia que procura trazer alterações às práticas educativas dos professores é sentido pelos pais como necessário para garantir a qualidade dos serviços e o desenvolvimento das crianças. Como dizia uma das mães: “... os professores são também muito bons enquanto nós vamos lá a perguntar todos os dias – Então o que é que fez a ...? Então como é que foi? – Porque se eu deixar os professores sozinhos, ela não faria o que faz hoje. Se eu não fosse lá ...” (M.)

Esta é uma situação difícil para estas mães que sentem ser seu dever manifestar interesse e empenho em participar no processo educativo dos seus filhos, mas, por outro lado, não se sentem sempre bem-vindas ou bem recebidas pelos professores. Algumas atitudes negativas dos professores são descritas como muito dolorosas: “Houve alturas em que eu percebia logo. Entrava na escola e via logo na cara [dos professores]: Oh! Lá vem ela outra vez. Isto custa muito, isto dói muito aos pais ...” (M.)

Apesar de perceberem como desejável uma relação próxima de cooperação entre pais e professores, e sentirem que essa proximidade seria benéfica para todos: “Ganhava o aluno, ganhavam os professores porque aprendiam muito connosco, e nós podíamos aprender alguma coisa certamente.” (G.), as mães também sentem que uma relação próxima, marcada pela amizade, não é possível dado o seu papel de mães na defesa dos interesses e satisfação das necessidades das suas crianças: “... nós temos de ir lá [à escola], nós queremos ser amigos ... Uma vez a P. [outra mãe participante neste estudo] dizia-me – Eu gostava de ser amiga da professora, mas não posso. – Portanto, são todos muito nossos amigos mas, realmente, se formos a espremer bem ...” (M.) O relacionamento entre pais e professores exige, assim, uma gestão delicada de parte a parte, podendo constituir-se como um factor favorável se houver partilha de propósitos e confiança mútua, isto é, se os profissionais conseguirem ganhar a confiança dos pais.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O primeiro dos nossos objectivos foi procurar compreender as perspectivas das mães sobre o conceito de inclusão.

No presente estudo, as mães que entrevistámos manifestaram opiniões claramente favoráveis à inclusão. Os critérios de selecção deste pequeno grupo de mães, designadamente a pertença a uma associação de pais que se bate pela inclusão, tornam pouco expectável que as suas opiniões fossem diferentes, independentemente de, ao longo da entrevista, haver testemunhos de experiências menos positivas. Estes dados são semelhantes aos apresentados por Swedeen (2009) que é simultaneamente uma profissional ligada a projectos de transição em escolas secundárias e mãe de uma jovem com necessidades especiais, e sustentam a perspectiva de que a inclusão é um modelo desejável, mas que coloca grandes desafios já que nem sempre as coisas correm bem. As experiências negativas justificariam, segundo aquela autora, as posições recentes de alguns pais reclamando programas e escolas especiais para os seus filhos. Na literatura, como já referimos, os resultados não são consistentes e foram identificados alguns factores que parecem ter influência nas perspectivas de pais sobre a inclusão (Boer et al., 2010; Elkins et al., 2003; Duhaney, & Salend, 2000; Leyser, & Kirk, 2004).

Alguns autores (Boer et al., 2010) sugerem, para além destes factores, um efeito geracional nas opiniões dos pais. Revendo estudos realizados depois de 1996, estes autores explicam as opiniões críticas sobre a inclusão vindas de pais de crianças com incapacidades, pelo facto de se tratar de uma geração de pais que já não esteve envolvida no processo reivindicativo e no início das práticas educativas inclusivas, tendo encontrado um sistema já estabelecido e práticas instaladas. Estes pais seriam, por isso, mais sensíveis às limitações e insuficiências destas práticas.

Mais do que o conceito ou os princípios da inclusão, são principalmente as práticas de inclusão que são objecto de escrutínio e de controvérsia por parte dos pais.

As mães referem-se à inclusão em termos que nos levaram a inferir que a integram no conjunto mais vasto de Direitos Humanos Emergentes. Esta concepção da inclusão como um Direito Humano fundamenta o espírito crítico e o activismo social que caracteriza este grupo de mães. Num estudo realizado com pais Libaneses (ElZein, 2009), um país em que não existe legislação que promova a inclusão e onde estão a realizar-se as primeiras experiências, os pais de crianças com necessidades especiais evocam a igualdade de direitos à educação e a igualdade de oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem para fundamentarem as suas posições favoráveis à inclusão. A noção de inclusão como um direito é partilhada por profissionais ligados à defesa de princípios inclusivos (Benard da Costa, 2006; Rodrigues, 2014) para quem a inclusão está intimamente associada a um conjunto de direitos humanos essenciais como é o direito à educação. Tomando como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos – “Todas as pessoas têm direito à educação” (Art.º 26, I) – e referindo um conjunto de Convenções e Declarações subsequentes (e.g. Direitos da Criança, 1989; Declaração de Salamanca, 1994; Convenção sobre Direitos de Pessoas com Deficiência, 2006), Rodrigues (2014) sustenta a consideração da inclusão como Direito Humano Emergente relativo ao conjunto de contextos de vida e abrangendo múltiplas dimensões – educativa, social e política. Assim, a *“inclusão é um conceito multifacetado que pode ser abordado a partir de variados pontos de vista e que não tem, necessariamente, pontos de chegada semelhantes. (...) a inclusão ao nível da educação não pode ser dissociada da inclusão ao nível social mais lato. Não é possível conceber uma escola inclusiva num “mar social” de exclusão.”* (Rodrigues, 2003, p.9)

No presente estudo, foi adoptada uma concepção de inclusão abrangendo variados contextos de vida, e as mães não demonstraram quaisquer dificuldades em partilhar experiências de sucesso, quer em contextos educativos formais, quer informais. Da entrevista parece-nos evidente que estas mães valorizam estas experiências de inclusão e que a activa procura de ambientes em que os seus filhos possam vivenciar experiências inclusivas abrange a escola, mas não se restringe a ela.

As perspectivas das mães entrevistadas contêm também uma dimensão temporal, de inclusão ao longo da vida, quando exprimem preocupações em relação à inclusão social e ao futuro das suas crianças, referindo explicitamente barreiras colocadas pela actual legislação (DL. 3/2008). Semelhante preocupação foi identificada no estudo de Canha e colegas (2013) que envolveu participantes portugueses e norte-americanos. Os nossos resultados parecem indicar que, para estas mães, as questões da inclusão dizem respeito a Direitos fundamentais, a múltiplos contextos e se estende ao longo da vida, uma concepção de inclusão consistente com a formulada por Ladeira e Amaral (1997): a inclusão é *“um processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo, e que tem como objectivo a melhoria da sua qualidade de vida. Este processo*

tem, entre outros, o objectivo de melhorar as suas condições de participação e envolvimento (...) na vida da comunidade, através de um envolvimento na escola, no trabalho, em actividades de recreio e na família.” (p.7).

O nosso segundo objectivo foi identificar indicadores de inclusão valorizados pelas mães.

Um aspecto central do conceito de inclusão é, para estas mães, o envolvimento e activa participação em actividades com outros. Esta concepção corrobora o que na literatura sobre as perspectivas de pais sobre a inclusão é frequentemente referido como benefícios da inclusão, que incluem as oportunidades de contacto e interacção com outras pessoas sem incapacidades, e os efeitos positivos que estas experiências podem ter no desenvolvimento, em particular nos domínios emocional e social das crianças e jovens com necessidades especiais (Boer et al., 2010; Cintra et al., 2009; Elkins et al., 2003; Duhane, & Salend, 2000; Leyser, & Kirk, 2004; Swedeen, 2009).

Na nossa entrevista, a participação é referida como uma condição e, simultaneamente, como um indicador de experiências inclusivas de sucesso, quer em actividades em contextos informais, quer em contextos escolares. Na perspectiva destas mães, só há verdadeiramente inclusão se houver participação em actividades em conjunto com outros, uma perspectiva partilhada por muitos profissionais, designadamente Booth e Ainscow (2002), para quem o envolvimento e a participação activa são centrais para o processo inclusivo e para a aprendizagem.

Esta noção desafia a sugestão de Palmer, Fuller, Arora e Nelson (2001) de que os pais, na avaliação da inclusão, confiariam principalmente em aspectos como a percepção sobre o acolhimento ou a disponibilidade dos profissionais, sobre os quais fazem uma apreciação subjectiva, para fazer juízos sobre a qualidade de programas educativos inclusivos, mesmo se respaldados num conjunto de argumentos relevantes e consistentes. Pelo contrário, o envolvimento e a participação em actividades é passível de observação objectiva, mesmo se informal, por parte das mães. Swedeen (2009), por exemplo, sugere um conjunto de perguntas que pais podem colocar para determinar a qualidade de programas educativos e em que a participação tem particular relevância, quer dentro da sala de aula, quer no contexto da escola em geral.

A experiência de sentimentos de satisfação em situações de verdadeira inclusão é, na perspectiva das mães deste estudo, algo que todos os envolvidos sentem, inclusive elas próprias. A explicitação deste sentimento de satisfação decorrente da vivência de uma situação de inclusão traduz, na nossa interpretação, uma perspectiva que é específica das mães, na medida em que não é mencionada por outros participantes na literatura que consultámos. Esta noção chama a nossa atenção para a dimensão ou componente emocional, forçosamente subjectiva, mas não menos real, das experiências de inclusão.

Apesar da subjectividade de alguns dos critérios para a avaliação da inclusão, as mães participantes neste estudo reivindicam a capacidade de distinguir com facilidade situações de inclusão, de não se deixarem facilmente enganar, porque já têm uma larga experiência destas avaliações, porque têm uma especial sensibilidade para perceber inconsistências entre o que lhes é dito (pelos profissionais) e o que vêem, porque identificam características dos ambientes (acolhedores) e dos profissionais (sem preconceitos e disponíveis para inovar); ou seja, estas mães, no que diz respeito à inclusão, são capazes de, tal como referiam Schwartz et al. (2007), a “reconhecerem quando a sentem”.

O nosso terceiro objectivo foi perceber a perspectiva das mães sobre factores facilitadores e barreiras à inclusão.

Para além da percepção do ambiente como acolhedor, as mães entrevistadas fazem referência à heterogeneidade dos grupos como um aspecto que favorece a inclusão. A heterogeneidade dos grupos nas escolas é considerada como uma consequência da evolução demográfica das sociedades ocidentais, resultante dos movimentos de populações migrantes num mundo crescentemente globalizado. Este facto foi um dos que impulsionou a emergência do propósito de construção de escolas inclusivas, escolas capazes de responder às necessidades educativas de todos os alunos (UNESCO, 1990, 1994). Numa perspectiva inclusiva, a heterogeneidade dos grupos é considerada como um potencial de enriquecimento rentabilizável através de práticas educativas inclusivas (Ainscow, 1997; AEDEE, 2005). Na perspectiva das mães entrevistadas, grupos heterogêneos apresentam a qualidade de impor uma metodologia de avaliação contrária à uniformização de critérios para todos os membros do grupo, exigindo uma avaliação dos desempenhos de acordo com as capacidades de cada um. É muito interessante no discurso das mães a explicação operacional das vantagens da heterogeneidade dos grupos: “... ajudou a que as coisas corressem bem porque era um grupo muito heterogêneo (...) e isso permitia que ele pudesse fazer o atelier com a resposta dele, assim como cada um dos outros com as respostas de acordo com a sua idade.” (P.). Esta explicação vai ao encontro do conceito de “participação parcial” de Lou Brown (Baumgart et al., 1982) como estratégia de promoção da participação em actividades para pessoas com incapacidades severas.

As mães fazem igualmente referência à importância das atitudes dos profissionais em termos semelhantes aos que se encontram na literatura (Elkins et al., 2003; ElZein, 2009; Ysel et al., 2007). Nas entrevistas, as mães apontam como características de um profissional inclusivo a ausência de preconceitos em relação à deficiência e a capacidade de criar oportunidades de participação nas actividades desenvolvidas em quaisquer contextos de vida, com o que isso possa implicar de disponibilidade para inovar e experimentar, bem como vontade de ajudar. De igual modo, porque a atitude dos profissionais e dos pais de crianças com desenvolvimento típico têm influência na aceitação pelos pares (Marchesi, 2004, Salend & Duhaney, 2002), ações de sensibilização dirigidas a estes elementos da comunidade escolar são apontadas como factores facilitadores.

Pelo contrário, a percepção de limitações das competências dos professores para responder às necessidades educativas de alunos com incapacidades, frequentemente reportadas na literatura (Ysel et al., 2007, Palmer et al., 2001, Duhaney, & Salend, 2000, Leyser & Kirk, 2004, Elkins et al., 2003), são barreiras semelhantes às preocupações expressas pelas mães participantes na entrevista quando referem baixas expectativas associadas a limitações nas oportunidades de participação em actividades em conjunto com os outros.

No estudo de Ysel et al. (2007), são reportados relatos de pais sobre o seu papel de defensores dos direitos dos seus filhos (*parents as advocates*), aspecto considerado essencial para o sucesso da inclusão, e é relatado o facto de este papel criar tensões entre pais e professores. A necessidade de estar presente e de, face à percepção da insuficiente ou da inadequação das respostas, perceber como seu dever de defender os direitos e a qualidade das respostas educativas para os seus filhos, coloca os pais na posição de dever pressionar no sentido da mudança. Neste quadro, os pais queixam-se de professores que se mostram desinteressados e indisponíveis, mas sobretudo de professores que “fingem” e disfarçam

situações de exclusão (Ysel et al., 2007). Queixam-se de dificuldades de acesso aos professores e a outros profissionais disponíveis para trocar informações e, mesmo quando estes estão disponíveis, de conflitos que podem emergir de diferenças nas perspectivas sobre as necessidades das crianças (Elkins et al., 2007). Estas queixas não são muito diferentes das expressas pelas mães deste estudo. Reconhecendo estas condições de tensão, alguns autores apresentam sugestões que têm por objectivo facilitar aos professores formas de conhecer e usar as perspectivas dos pais sobre a inclusão e práticas educativas para melhorar o relacionamento entre ambos e promover a cooperação (Salend, & Duhaney, 2000; Bryer et al., 2004).

CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo são consistentes com os que são reportados na literatura, designadamente, ao facto de haver uma maioria de pais que são favoráveis à inclusão, mas que não deixam de exprimir um conjunto de preocupações e críticas. Mas também trouxe resultados que são, de certa forma, inovadores com o potencial de provocar a reflexão sobre o próprio conceito de inclusão. Desde logo, uma reflexão sobre as implicações profundas da noção de inclusão como um Direito Humano Emergente (Rodrigues, 2014), que não diz unicamente respeito à escola, mas que abarca diferentes contextos ao longo da vida da pessoa e cujo objectivo último é a promoção da qualidade de vida.

Numa perspectiva complementar à que foi referida, registre-se a satisfação que, segundo as mães participantes, é um sentimento experimentado por todos os envolvidos em experiências de sucesso, incluindo as crianças, os profissionais e os pais. Esta dimensão mais emotiva, emocional, da inclusão é algo que é específico da perspectiva de mães sobre o processo e constitui um importante contributo para a compreensão do conceito.

É ainda de salientar o papel de advocacia que estas mães se sentem na obrigação de assumir na defesa dos direitos das crianças e da adequação das respostas ao que percebem ser as necessidades dos seus filhos, o que, como vimos, pode estar na origem de tensões no relacionamento entre pais e professores, com implicações negativas na desejável cooperação entre ambos. Os nossos resultados mostram que a tensão no relacionamento não advém apenas de diferenças nas perspectivas sobre a criança e as suas necessidades, e que há um importante envolvimento emocional quando os contributos dos pais são minorizados, ignorados ou mesmo descartados. O termo “confiança” abrange, mas não salienta suficientemente esta componente emocional do relacionamento entre pais e professores.

A técnica de “*focus group*” revelou-se particularmente adequada aos objectivos do estudo e permitiu recolher um conjunto extremamente rico de dados que, embora com carácter exploratório e não generalizável, esperamos possa contribuir para aprofundar o conhecimento sobre as perspectivas de mães sobre a inclusão. Se algo deste desiderato foi conseguido, muito se deve à participação e generosidade deste grupo de mães a quem não podemos deixar de exprimir a nossa reconhecida gratidão.

REFERÊNCIAS

- AEDEE (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial) (2005). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2º e 3º Ciclos do ensino básico. Relatório síntese*. Bruxelas: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. M. Ainscow, G.Porter e M. Wang (Eds), *Caminhos para Escolas Inclusivas* (pp.11-31). Lisboa: IIE.
- Bardin, A. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benard da Costa, A.M. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido. D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Publicações. 13-29.
- Baumgart, D., Brown, L., Pumpian, I., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, M., Messina, R., & Schroeder, J. (1982). Principle of partial participation and individualized adaptations for severely handicapped students. *TASH Journal*, 7, 17-27.
- Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. doi: 10.1080/08856251003658694
- Bogdan, R., & Blikien, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Center for Studies in Inclusive Education.
- Bryer, F., Grimbeek, P., Beamish, W., & Standley, A. (2004). How to use the Parental Attitudes to Inclusion scale as a teacher tool to improve parent-teacher communication. *Issues in Educational Research*, 14(2), 105-120. Consultado em junho de 2016 em <http://www.iier.org.au/iier14/bryer.html>.
- Canha, L., Owens, L.A., Simões, C., & Matos, M.G. (2013). American and Portuguese parent perspectives on transition. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 38, 195-205. doi: 10.3233/JVR-130634
- Cintra, G.M.S., Rodrigues, S.D., & Ciusca, S.M. (2009). Inclusão escolar: Há coesão nas expectativas de pais e professores? *Revista Psicopedagogia*, 26(79), 55-64.
- Duhaney, L.M., & Spalend, S.J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- Elkins, J., Kraayenoord, C.E., & Jobling, A. (2003). Parent's attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129. doi: 10.1111/1471-3802.00005

- ElZein, H.L. (2009). Attitudes towards inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parent's perspective). *Educational Research Review*, 4(4), 164-172.
- Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). *Alunos com multideficiência nas escolas do ensino regular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parents views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285. doi: 10.1080/1034912042000259233.
- Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre qualidade. DEB (Org.) *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp.15-40). Lisboa: Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marchesi, A. (2004). A prática das escolas inclusivas. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios, & Cols. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Vol. 3, Cap. 2, pp. 37-46). Porto Alegre: Artmed.
- Marshall, M.N. (1996). The key informant technique. *Family Practice*, 13(1), 92-97.
- Palmer, D., Borthwick-Duffy, S., Widaman, K., & Best, S. (1998). Influences on parent perceptions of inclusive practices for their children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 3, 272-287.
- Palmer, D.S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
- Payne, G., & Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*. Sage Pub. doi: 10.4135/9781849209397
- Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspectivas sobre inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2014). A inclusão como direito humano emergente. *Educação Inclusiva*, 5(1), 6-10.
- Salend, S.J., & Duhaney, L.M. (2002). What do families have to say about inclusion? How to pay attention and get results. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 62-66.
- Schwartz, I.S., Sandall, S.R., Odom, S.L., Horn, E., & Beckman, P.J. (2007). Reconheço-a quando a sinto: Em busca de uma definição comum de inclusão. S.L. Odom (Org.), *Alargando a Roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp.15-26). Porto: Porto Editora.

- Skinner, D., Rodriguez, P., & Bayley, D. (1999). Narrating self and disability: Latino mother's construction of identities vis-a-vis their child with special needs. *Exceptional Children*, 65(4), 481-495.
- Swedeen, B.L. (2009). Signs of an inclusive school: A parent's perspective on the meaning and value of authentic inclusion. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(3), Consultado em Abril de 2016 de <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/iss3/art1>
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO.
- US Congress (1997). *Individuals with Disabilities Education Act Amendments, Public Law No. 105-117*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Ysel, N., Engelbrecht, R., Oswald, M.M., Eloff, I., & Swart, E. (2007). Views of inclusion. A comparative study of parent's perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special Education*, 28(6), 356-365.